



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.15. + 371.13 О.

Проект «Учитель XXI века» в Казанском федеральном университете: классификация и матрица проблем подготовки учителей

Габдулхаков Валерьян Фаритович^a, Жигалова Мария Петровна^b,
Ильина Марина Анатольевна^c, Морозов Рудольф Георгиевич^d,
Гоглева Екатерина Борисовна^e

*Институт психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет», Казань, Россия*

*E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Целью исследования является разработка классификации и матрицы проблем организации эффективной подготовки учителей в классических университетах России. Анализ теории и практики организации педагогического образования в России и за рубежом позволяет выделить недостатки методологические, организационные и структурные. На основе анализа этих проблем разработана матрица, включающая корневые, узловые, результирующие и автономные проблемы. Учет этих проблем позволит правильно использовать управленческий и кадровый потенциал университета.

Ключевые слова: классификация, матрица, подготовка учителей, Западная Европа, Восточная Европа, классические университеты.

Введение

Реализация проекта (Стратегической академической единицы – САЕ) «Учитель XXI века» связана с общими проблемами университетизации педагогического образования в России. Университетизация педагогического образования в России развивается по двум направлениям:

1) повышается уровень подготовки педагогов, часть государственных педвузов в целях выживания переоформилась в социально-педагогические и гуманитарные учебные заведения, часть – была присоединена к классическим университетам. В 1990-х гг. ряд пединститутов был преобразован впервые педагогические университеты. По статистическим данным, в 1992 г. 33 из них преобразованы в педагогические университеты (Цели образования, 1992);

^a **Габдулхаков Валерьян Фаритович**, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук, Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Тел.: 8-9050260544. Адрес: 420008, Казань, Кремлевская, 18, Россия. E-mail автора: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

^b **Жигалова Мария Петровна**, доктор педагогических наук, профессор Брестского университета (Беларусь), Заслуженный учитель Республики Беларусь, действительный член (академик) Академии педагогических и социальных наук Российской Федерации (Беларусь) E-mail: zhygalova@mail.ru

^c **Ильина Марина Анатольевна**, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, директор гимназии № 3 г. Зеленодольска. E-mail автора: zelschool3@mail.ru

^d **Морозов Рудольф Георгиевич**, кандидат педагогических наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук. МУК № 1 Авиастроительного района г. Казани. E-mail автора: muk-1@list.ru

^e **Гоглева Екатерина Борисовна**, проректор Института дополнительного образования Министерства культуры Республики Татарстан. E-mail автора: egogleva@yandex.ru

2) классические университеты приняли участие в подготовке педагогов. В последние годы в России число педагогических вузов сокращается. Так, в 2008 году подготовку осуществляли 196 вузов, в том числе 70 — педагогических, в 2012 г. — 167 вузов, в том числе в 48 — собственно педагогических (Проект концепции, 2012).

В 1990-х гг. в России начинается университетизация высшего образования, в том числе педагогического. С конца 1990-х гг. в классических университетах стали появляться программы подготовки школьных учителей (Тюльков, 2014). В 2003 г. принятая Министерством образования РФ «Программа модернизации педагогического образования в России» определяет основные направления такой деятельности применительно ко всем типам вузов, готовящих педагогические кадры.

Поскольку значительный вклад в подготовку педагогов вносят классические университеты, сегодня в обществе идет обсуждение проекта модернизации педагогического образования. В «Программе модернизации педагогического образования 2014-2017 гг.» рассматривается «подготовка педагогов на 3 и 4 курсе после двух курсов непедагогического бакалавриата» как один из всех ключевых элементов новой системы подготовки педагогов.

Исследование

Известно, что современная политика в области подготовки учителей в странах Западной и Восточной Европы связана с развитием сетевого взаимодействия, которое необходимо для развития исследований по педагогическому образованию, повышению мобильности и расширению так называемого Европейского измерения процесса подготовки учителя и повышения его качества на основе возрождения культуры оценки процесса подготовки учителей. Об этом, в частности, пишут латвийские коллеги Dr. paed. Eridiana Oļehnoviča & Dr. paed. Māriņe Kravale-Pauliņa: «Teacher Education Policy in Europe (TEPE) is an academic network with the goals to advance research in and on Teacher Education, increase mobility and extend the European dimension in Teacher Education and enhance quality through the renewal of evaluation cultures in Teacher Education» (Dr. paed. Eridiana Oļehnoviča & Dr. paed. Māriņe Kravale-Pauliņa, 2016), проводя анализ инвестиций в образование, влияющих на развитие эффективных стратегий в экономике (см. рис. 1). Как видим, авторы выявляют прямую зависимость инвестиций в образование и уровня развития экономики.

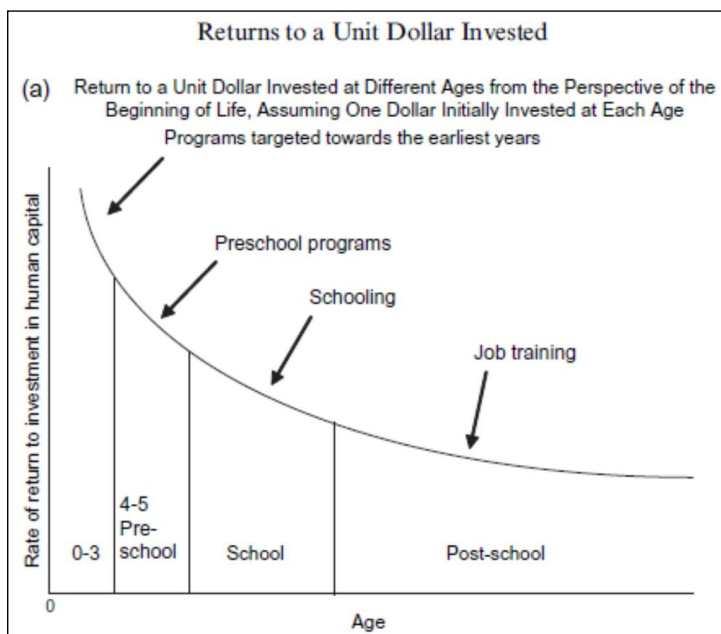


Рис. 1. Investing in ECEC is a cost-effective strategy for promoting economic growth



В классических университетах России сложилось два главных направления подготовки учителей:

1) педагогическое образование как основное на уровне магистра образования по направлению, на базе кафедры педагогики отделения образования;

2) педагогическое образование как дополнительное, в том числе получение педагогического образования в рамках дополнительного образования, что более популярно.

Многие специалисты (Бережная, 2014; Лю Нан, 2016) отмечали, что педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов.

В Казанском федеральном университете реализуются программы всех уровней педагогического образования: программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, а также программы дополнительного профессионального образования. В КФУ существует система непрерывного педагогического образования и развития учителя в течение всей его профессиональной деятельности, в рамках которой, как показывает практика, происходит формирование долгосрочной ответственности за качество получаемого педагогического образования и профессиональное развитие учителей, в целом (Kalimullin, 2014).

Координатором психолого-педагогической подготовки в профильных институтах является Институт психологии и образования.

В настоящее время внедряется интегративная модель вхождения в учительскую профессию на уровне бакалавриата, когда на основе гибких учебных планов университет предоставляет возможность бакалаврам классических направлений подготовки (физика, химия, биология и др.) после первого или второго года обучения перейти на педагогические профили. Другой путь вхождения в учительскую профессию, приобретающий все большую востребованность у студентов – это разнообразные программы профессиональной переподготовки (Программа II международного форума по педагогическому образованию, 2016).

Вместе с тем, проектирование и реализация САЕ «Учитель XXI века» позволяет обозначить матрицу проблем развития педагогического образования, в которую можно включить:

- недооценку научным сообществом классического университета роли и значения педагогического образования;
- неразработанность диагностического инструментария для организации грамотного отбора абитуриентов на педагогические профессии и др.
- приоритет педагогических исследований в области проблем истории и теории педагогики при последовательном снижении исследовательского интереса к темам, востребованным школьной и вузовской практикой;
- отсутствие концептуальных основ организации гуманитарного и естественнонаучного образования не только в вузе, но и в средней школе;
- неразработанность в соответствии с принятыми стандартами психолого-педагогических, дидактических основ дошкольного, начального, среднего, высшего, послевузовского образования.

В Казанском федеральном университете запущены программы профессиональной переподготовки студентов-бакалавров (математиков, физиков, биологов и др.) - переподготовки на учителя-предметника (учителя математики, физики, биологии и др.).

Целью переподготовки бакалавров предметной подготовки является не только знакомство с современными научными фактами и теориями, с новыми методическими приемами, но и освоение инновационных принципов и методов работы. Поэтому надо сформировать систему переподготовки будущих учителей не как краткосрочные курсы, а как продуманную систему корпоративного педагогического образования, в которой предусматривается регулярное серьезное обучение как теоретического, так и практического плана.



Результаты исследования

Первый год проектирования и реализации САЕ «Учитель XXI века» показывает, что указанные проблемы можно решить в ближайшие годы.

Анализ теории и практики организации психолого-педагогического образования в классических университетах позволяет представить классификацию типичных недостатков по типам – методологическим, организационным, структурным (см. табл. 1).

Таблица 1.

Классификация типичных недостатков организации психолого-педагогического образования в классических университетах

Типы не- достатков	Типичные недостатки	Авторы
Методоло- гические	Недостаточность современной фундаментальной психолого-педагогической и методической подготовки, обеспечивающей формирование научно-методического мировоззрения учителя	Camille L, Bryant, Saoussan Maarouf, Jan Burcham, Deirdre Greer (2016)
	Недостаточная персонифицированность образовательного пространства (лично ориентированное образование)	Беккер, Журавчик (2009) Габдулхаков (2013)
	Разрыв между теорией преподавания в университете и педагогической практикой в образовательных учреждениях	Marilyn Cochran-Smith, Fiona Ell, Lexie Grudnoff, Mavis Haigh, Mary Hill, Larry Ludlow (2016)
	Недостаточность интернациональной унификации систем, структур и содержания педагогического образования, необходимых для создания единого европейского образовательного пространства	Kelli R. Paquette, Sue A. Rieg (2016)
	Отсутствие целостной концепции гуманизации, гуманитаризации профессиональной подготовки будущего учителя в связи с гуманистической переориентацией общественного сознания на мировом уровне	Marilyn Cochran-Smith, Fiona Ell, Lexie Grudnoff, Mavis Haigh, Mary Hill, Larry Ludlow (2016)
Организа- ционные	Неразработанность эффективной системы профессиональной ориентации и профессионального отбора на педагогическую профессию	Марголис, 2014
	Неразработанность современной системы профессионального отбора будущих педагогов как основания для формирования конкурентоспособных специалистов с высоким уровнем профессионализма; функционирование и развитие существующей системы непрерывного (последипломного) педагогического образования как условия постоянного повышения уровня профессионализма педагогов	Полупанова (2005)
	Неразработанность программ постдипломного сопровождения выпускников педагогических программ на рабочем месте и в рамках специально организованного постдипломного обучения в условиях долгосрочной стажировки в образовательной организации	Марголис (2014)
	Слабая практическая ориентированность и деятельностная направленность профессионального образования (готовность к практической деятельности)	Беккер, Журавчик (2009)
	Отсутствие модульного подхода к проектированию программ подготовки учителей	Марголис (2014)
	Отсутствие академической мобильности среди преподавателей и студентов	Марголис (2014)
	Неразработанность содержания и процедуры итоговой государственной аттестации, предполагающей оценку не только знаний и компетенций (приемов, способов и методов) в рамках процедуры государственной итоговой аттестации, но и готовности к осуществлению профессиональных действий в контексте профессионального стандарта педагога, которые	Марголис (2014)



	должны фиксироваться в электронном портфолио выпускника)	
Структурные	Недостаточная реализованность принципов интегративности и непрерывности образования в современном университетском образовании	Калимуллин, Габдулхаков (2016)
	Отсутствие единства образования, жизни и практической деятельности (возможности естественного «включения») будущего специалиста в систему профессиональных, жизненных отношений)	Беккер, Журавчик (2009)
	Несоответствие образовательных результатов программ подготовки педагогов требованиям профессионального стандарта и федерального государственного образовательного стандарта общего образования	Марголи (2014)
	Отсутствие сетевого взаимодействия университета с образовательными организациями общего, среднего профессионального и высшего образования	Марголис (2014)
	Отсутствие четкой модели организации педагогического образования в условиях классического университета	Гафуров, Калимуллин (2016)

В России многие годы не изменялась система педагогического образования, которая опиралась на сеть педагогических вузов и учреждений среднего профессионального образования. Эта система считается старой, закрытой и неэффективной.

Результаты проведенного в 2012 г. Министерством образования и науки Российской Федерации мониторинга деятельности государственных вузов и их филиалов показали, что 30 из 42 педагогических вузов (71,43%) и 29 из 37 их филиалов (78,38%) признаны имеющими признаки неэффективности, тогда как среди медицинских таковых 10,26%, а среди гуманитарных — 42,86% (Проект концепции, 2014).

Количество педагогических вузов сокращается, количество бюджетных мест в педагогических вузах — тоже. В проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования» (2013 г.) заговорили о существовании «двойного негативного отбора» (Бережная, 2014), когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники. Из-за неудовлетворительного количества и качества педагогического образования системе педагогического образования предстоит реформа.

Вместе с тем в системе подготовки педагогов имеет место ряд нерешенных проблем. Содержание педагогического образования продолжает оставаться отчужденным от реальной практики, не сориентированным на возникновение новых запросов образовательных учреждений всех типов, субъектов рынка образовательных услуг. Не осуществляется междисциплинарный подход к организации образовательного процесса, не обеспечивается единство целей, содержания и методов образовательного процесса.

В связи с этим начинающие педагоги испытывают трудности социально-профессиональной адаптации. Сегодняшний выпускник университета не всегда готов к решению сложных профессиональных задач. Это обусловлено отсутствием возможности получить в университете необходимые дополнительные компетенции, в том числе обеспечивающие навыки для работы в сфере образования взрослых.

Педагогическая сущность проблемы преемственности педагогического образования выражается в таких позициях, как: взаимосвязь общеобразовательной и высшей школы и всех других звеньев системы непрерывного педагогического образования; наличие (или отсутствие) инвариантных компонентов в различных звеньях непрерывного образования; механизм (алгоритм, технология) осуществления преемственности на стыке общеобразовательной и высшей школы; наличие логики преемственности в единстве и последовательности этапов воспитательной работы в университете.

Известно, что при переходе человека с одной ступени образования на другую, от одного возрастного периода к другому, от одной социальной роли к другой внутренняя позиция личности является тем существенным, значимым образованием, на котором должно быть сосредоточено пристальное внимание педагогов. Поэтому внутренняя позиция личности будущего учителя становится одной из наиболее существенных характеристик в таких позициях, как: изменение социального статуса, когда новая (обновившаяся) сис-



тема установок побуждает личность формировать новые стратегии поведения и деятельности; определение своего отношения к преодолению трудностей и др.; изменение условий учебы, видов деятельности, профессорско-преподавательского состава, педагогического коллектива вуза, студенческой группы и др.

Анализ научных источников и передовой педагогической практики показывает, что в педагогике разноуровневое обучение традиционно соотносят с обучением школьников. Однако на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки выясняется, что такую градацию можно проводить и среди слушателей.

Разноуровневое обучение — это педагогическая технология организации учебного процесса, в рамках которого предполагается разный уровень усвоения учебного материала, то есть глубина и сложность одного и того же учебного материала различна в группах различного уровня, что дает возможность каждому участнику образовательного процесса овладевать учебным материалом на разном уровне, в зависимости от способностей и индивидуальных особенностей личности каждого.

Условно уровни подготовки слушателей можно разделить на три составляющие:

1. Неподготовленные слушатели, впервые знакомящиеся с предлагаемой темой.
2. Малоподготовленные слушатели, которые, как правило, не имеют глубоких знаний, но имеют общее представление о изучаемой теме.
3. Подготовленные слушатели, которые имеют достаточные знания по теме. Работа с этой группой для преподавателя представляет особую сложность, так как занятие должно пройти для них с пользой.

В такой ситуации преподаватель должен создавать условия для эффективной работы всех членов группы на протяжении всех занятий.

Для решения проблемы обучения каждого слушателя на своем уровне подготовки с целью получения новых знаний большую помощь могут оказать разноуровневые учебные материалы, которые должны быть органично встроены в учебный процесс.

Разноуровневый дидактический материал – структурированное и дозированное по объему содержание осваиваемого курса наряду с развивающими рефлексивными педагогическими технологиями, которые являются гарантом саморазвития слушателя курсов повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

Построение учебного процесса с учетом разноуровневой подготовки слушателей является продуктивным в силу ряда причин. Во-первых, увеличивается активность и работоспособность слушателей, повышается мотивация к изучению и, как следствие, улучшается качество знаний.

Введение подобной практики организации учебного процесса приводит к необходимости разработки четких требований к каждому уровню, исходя из целей обучения.

Основу технологии разноуровневого обучения должны составлять: профессиональная (психолого-педагогическая, методическая) диагностика слушателей; отсюда лично-относительно ориентированное разноуровневое сетевое планирование и разноуровневый дидактический материал и т.д. Сетевой план курсов – это модель учебного процесса, которая позволяет каждому слушателю видеть наглядно всё, что он должен выполнить за одно занятие, неделю или в период между сессиями, стать при этом активным субъектом взаимодействия с преподавателем.

Технология разноуровневого обучения предполагает создание педагогических условий для включения каждого слушателя в деятельность, соответствующую его уровню исходной подготовки. В данном случае, все знания и умения необходимо поделить на две группы – базовые (основные) и дополнительные. Набор основных операций не должен быть очень большим, поскольку необходимо учитывать время, отведенное на занятия и тот факт, что программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации должны носить практико-ориентированный подход и основываться на углубленном изучении специальных предметов (а не фундаментальных дисциплин), которые призваны помочь усвоить информацию и связать её с ранее полученными знаниями.



Во всех этих случаях налицо разновидности перерыва постепенности, побуждающие человека соотносить свои качества, предшествующие стереотипы поведения деятельности с изменившимися условиями. Поэтому главная задача преемственности состоит в том, чтобы изменившиеся условия целенаправленно, поэтапно способствовали профессиональному самоопределению будущего учителя.

Построение матрицы значимых проблем

В результате организационной диагностики можно получить перечень, состоящий, как правило, из нескольких десятков проблем. Возникает вопрос: как определить главные из них, а также как их оценить и упорядочить?

Можно при оценке опираться на критерий степени важности (значимости), но что делать, если проблем с высокой значимостью много?

Ответ на эти вопросы кроется в экспертной оценке перечня проблем по методике, разработанной профессором А.И. Пригожиным (Пригожин, 2007).

По этой методике мы составили список проблем, экспертам надо было вычеркнуть из него те, что представляются несущественными или повторяющимися в другой формулировке, затем объединить (агрегировать) проблемы в тех случаях, когда это необходимо, выделить из полученного трансформированного списка наиболее важные.

После заполнения «пустографка» определялись методом парных сравнений главные проблемы.

Методика обработки заключалась в следующем.

Сначала надо было внести в «головку» и «боковик» номера проблем, признанных наиболее важными, затем сопоставить попарно каждую проблему горизонтального ряда с каждой из вертикального по критерию взаимовлияния. Иначе говоря, сравнивая каждую пару проблем, надо было ответить на вопросы: какая из этих двух сильнее обостряет или вызывает другую? Решение какой из проблем снимет остроту, сделает легче решаемой другую?

Если проблема из вертикального ряда вызывает, обостряет проблему из горизонтального, то в клеточке их пересечения следует ставить стрелку по горизонтали слева направо вверх. Если же взаимосвязь обратная, то и стрелку надо было ставить наоборот. В случае, когда не видно связи между обеими проблемами, ставить ноль (0). Если какие-либо проблемы упущены в списке, мы дописывали их, не внося в «пустографку».

Обработка полученного материала консультантами позволяла строить графы, отражающие представление каждого из экспертов о важнейших проблемах преемственности в реализации задач педагогического образования и связях между ними.

В результате обработки «пустографок», заполненных каждым из экспертов, выявилось четыре типа проблем:

- 1) корневые – вызывающие или обостряющие другие проблемы;
- 2) узловые – зависящие от некоторых проблем, но одновременно вызывающие или обостряющие другие проблемы;
- 3) результирующие – являющиеся следствием других проблем;
- 4) автономные – достаточно значимые, но никак не связанные с другими.

В исследование, проведенное по состоянию на 2013-2017 гг., были включены:

- Казанский федеральный университет (1),
- МГУ им. М.В.Ломоносова (2),
- Южный федеральный университет (3),
- Балтийский федеральный университет (4),
- Университет Оксфорда (Великобритания) (5),
- Университет Глазго (Шотландия) (6),
- Университет Дублина (Ирландия) (7) (см. табл. 2).

Таблица 2.

Матрица проблем преемственности в реализации задач педагогического образования

Типы проблем	Типичные проблемы	Классические университеты России и стран Западной Европы							Значения
		1	2	3	4	5	6	7	
									
корневые	Связь университета с образовательными организациями – разными звеньями системы непрерывного педагогического образования	+	-	+	-	-	-	-	2 (+) 4 (-)
	Наличие (отсутствие) инвариантных компонентов (университетских лицеев, центров и т.д.) в различных звеньях непрерывного педагогического образования	+	+	+	+	+	+	+	7 (+)
узловые	Разработанность (неразработанность) механизмов (алгоритмов, технологий) осуществления преемственности на стыке общеобразовательной школы (гимназии, лицея) и классического университета	-	-	-	+	+	+	+	4 (+) 3 (-)
	Продуманность (непродуманность) преемственности в единстве и последовательности этапов воспитательной работы при подготовке будущих учителей в условиях классического университета	-	-	-	+	+	+	+	4 (+) 3 (-)
результативные	Разработанность (неразработанность) нормативно-правовых основ, технологий трансформации социального статуса будущего учителя как учителя XXI века (учителя мобильного, коммуникативного, рефлексивного, поликультурного, креативного)	-	-	-	-	-	-	-	7 (-)
	Наличие (отсутствие) необходимых условий для организации учебы профессорско-преподавательского состава вуза, студенческих групп в современном информационном и геймифицированном пространстве.	+	+	+	+	+	+	+	7 (+)
автономные	Неразработанность национально-регионального содержания для подготовки учителей к работе в поликультурных условиях	-	-	-	+	+	+	+	3 (-) 4 (+)
	Использование средств дистанционного образования (наличие или отсутствие онлайн-ресурсов, наличие или отсутствие пользователей онлайн-ресурсов)	-	-	-	+	+	+	+	3 (-) 4 (+)



Знаком «+» отмечены те проблемы, которые на 2013-2017 гг. оказались ярко выраженными, знаком «-» - те проблемы, которые есть, но не могут быть обозначены как корневые, узловые, результирующие, автономные.

Знак «+» означает больше положительного в решении проблемы, знак «-» означает преобладание отрицательного в решении проблемы.

Тёмным цветом на этой матрице выделены университеты России (1 - Казанский федеральный университет, 2 - МГУ им. Ломоносова, 3 - Южный федеральный университет, 4 - Балтийский федеральный университет); а также университеты Западной Европы (университеты: 5 - Оксфорда, 6 - Глазго, 7 - Дублина).

Результаты

Как видим по матрице (см. табл. 2), особую озабоченность вызывает связь университета с образовательными организациями – разными звеньями системы непрерывного педагогического образования: в университетах Западной Европы и МГУ им. Ломоносова она не такая высокая, как в Казанском и Южном федеральном университетах.

Зато наличие инвариантных компонентов (университетских лицеев, гимназий, центров и т.д.) в различных звеньях непрерывного педагогического образования везде оказалось достаточно высоким.

Неразработанность механизмов (алгоритмов, технологий) осуществления преемственности на стыке общеобразовательной школы (гимназии, лицея) и классического университета оказалась характерной для вузов России: эта проблема на уровне стандартов и программ в России декларируется как узловая, а на уровне педагогической практики до сих пор не решается или решается плохо.

Разработанность (неразработанность) нормативно-правовых основ, технологий трансформации социального статуса будущего учителя как учителя XXI века (учителя мобильного, коммуникативного, рефлексивного, поликультурного, креативного) декларируется во всех странах – и в России, и в странах Западной Европы, однако продвижения в этих направлениях пока слабые. Эти проблемы относятся к проблемам результирующего типа.

Сильные продвижения во всех университетах (и на Западе, и в России) наблюдаются по созданию необходимых условий для организации учебы профессорско-преподавательского состава вуза, студенческих групп в современном информационном и геймифицированном пространстве.

Неразработанность национально-регионального содержания для подготовки учителей к работе в поликультурных условиях больше характерна для российских университетов: в последние годы они ориентировались на стандарты Западной Европы и стали утрачивать традиционные связи с местными (национальными и региональными) образовательными учреждениями (и их специфическими языковыми и национально-культурными потребностями). Университеты же Западной Европы, проводя политику мультикультурализма на основе английского языка как языка универсального для всех стран, усилили своё влияние на университеты всего мира.

В использовании средств дистанционного образования (наличии онлайн-ресурсов, определенного количества пользователей онлайн-ресурсов) традиционно сильны университеты Западной Европы: онлайн-курсы на английском языке могут использоваться в любой точке мира. Онлайн-курсы на русском языке пока только набирают силу.

Классификация типичных недостатков организации психолого-педагогического образования в классических университетах показывает, что среди типичных недостатков организации психолого-педагогического образования выделяются недостатки методологического, организационного, структурного типа.

Матрица проблем преемственности в реализации задач педагогического образования (2014-2017 гг.) показывает, что здесь есть проблемы всех типов – корневые, узловые, ре-



зультирующие, автономные. Они характерны в большей или меньшей степени для университетов как России, так и Западной Европы.

Выводы

Важной характеристикой классического университета и структурных компонентов непрерывного образования, составляющих оболочку университетского образования, является его экономический потенциал, в котором выделяются объективная и субъективная составляющие. Если объективная составляющая включает совокупность нематериальных, материальных и природных ресурсов, вовлеченных и не вовлеченных в педагогическую практику и обладающих реальной возможностью участвовать в нем, то субъективная составляющая – это кадры (профессорско-преподавательский состав), его профессиональные знания, умения и практические навыки; ценности и мотивация; работоспособность, психическое и физическое здоровье; а также способности к общению, взаимодействию и управлению. Последнее составляет один из наиболее ценных – управленческий потенциал организации педагогического образования в условиях классического университета. Все это на первый план выдвигает проблему эффективной оценки имеющегося управленческого потенциала и его развитие.

Литература

- Dr. paed. Eridiana Olehnoviča & Dr.paed. Mārīte Kravale-Pauliņa (2016) (Daugavpils University, Latvia) Daugavpils University Parades 1-415, Daugavpils, Latvia, LV-5401 eridiana.olehnovica@du.lv marite.kravale@du.lv
- Бережная, И.Ф. Профессиональная подготовка будущих педагогов в классическом университете. / И.Ф.Бережная // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. № 3(2). С. 97-100.
- ЛЮ Нань, Развитие университетизации педагогического образования в контексте непрерывного педагогического образования. Известия ВГПУ. Педагогические науки № 2 (271), 2016
- Цели образования в переходный период, доклад ОЭСР [Электронный ресурс]. — (<http://oecd.ru/org/rusweb/rusfeder/5/3/finalrus.htm>).
- Проект концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. — (<http://www.vedu.ru>).
- Тюльков, И.А. Педагогическая составляющая классического химического университетского образования [Текст] / И.А. Тюльков, В.В. Лунин, Я.А. Грицюк // Вестник московского университета. — 2014. — № 2. — С. 3-14.
- Торхова, А.В. Издержки университетизации педагогического образования и пути их преодоления [Текст] / А.В. Торхова // Среднее профессиональное образование. 2006. № 8. С. 54-58.
- Боднар, С.С. Структурные признаки системы непрерывного педагогического образования в Канаде [Текст] / С.С. Боднар // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 3. С. 34-45.
- Матросов, В.И. Педагогическое образование: состояние, проблемы, перспективы [Текст] / В.И. Матросов. — М: МПГУ, 2001. 94 с.
- Об усилении реформы образования, всестороннего введения качественных воспитания [Электронный ресурс]. (www.moe.edu.cn).
- Шень, Ц. Международный сравнительный анализ университетизации педагогического образования [Текст] / Ц. Шень. — Фучжоу : Издательство фучзянского образования, 2008. 259 с.
- Проект концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. — (<http://www.vedu.ru>).
- Kalimullin, A.M. Improvement of teachers' qualification at Kazan federal university [Text] / A.M. Kalimullin // World Applied Sciences Journal. - № 30 (4), 2014. pp. 447-450.
- Kalimullin, A.M. Processes of reforming teacher training in modern Russia (experience of the Kazan federal university) [Text] / A.M. Kalimullin // American Journal of Applied Sciences. - №11 (8), 2014. pp. 1365-1368.
- Kalimullin, A.M. Teachers' training in the Magistrate: structural, content and organizational modernization in the context of a federal university [Text] / A.M. Kalimullin, V.K. Vlasova, R.G. Sakhieva // International Journal of Environmental and Science Education. - №11 (3), 2016. pp.207-215.
- Каспржак, А.Г. Построение программ модулей ООП (магистратуры, бакалавриата) от результатов. [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. URL: <http://педагогическое.образование.рф/documents/show/13> (дата обращения: 27.05.2016).
- Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // URL:<http://минобрнауки.рф/документы/3871> (дата обращения 28.05.2016)



- Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. Санкт-Петербург: Акме, 1993. – 148 с.
- Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат, 1975 – 304с.
- Марголис, А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ [Текст] / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. - №19 (3), 2014. С. 54-55.
- Медведев, В. (2007). Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход [Текст] / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. № 1, 2007. С. 46-56.
- Панфилов, А.Н. Практико-ориентированная подготовка педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования [Текст] / А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова, В.Л. Виноградов // Инновационная наука. - № 6, 2015. С. 234-238.
- Пискунов, А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура [Текст] / А.И. Пискунов // Педагогика. - № 3, 2001. С. 41-47.
- Программа II международного форума по педагогическому образованию (доклад ректора КФУ Гафурова И.Р.) [Текст]. - Казань, 2016.
- Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] // URL http://profstandart.rosmintrud.ru/web/ps_235135 (дата обращения 27.05.2016).
- Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Наука, 1997. 463 с.
- Савенков, А.И. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения [Текст] / А.И.Савенков, А.С.Львова, С.Н.Вачкова, О.А.Любченко, Э.К.Никитина // Психологическая наука и образование. № 19 (3), 2014. С. 197-206.
- Сидоркин, А.М. Общественно-педагогическая практика в подготовке учителей [Текст] / А.М. Сидоркин // Психологическая наука и образование. № 19 (3), 2014. С.74-77.
- Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система [Текст] / В.А. Сластенин. М.: Издательский дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.
- Таланчук, Н.М. Новое содержание общепедагогической подготовки педагогических кадров: системно-синергетическая педагогическая теория [Текст] / Н.М. Таланчук – Казань: ИССО РАО, 1996. 65 с.
- Хуторский, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В.Хуторский. М.: Народное образование. № 2, 2003. С. 58-64.
- Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. № 4, 2005. С.23-30.
- Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А.Зимняя. - М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
- Пригожин, А.И. Современная социология организаций: учебник/ А.И.Пригожин. М.: Проспект, 2007. 453 с.